



Être enseignant-passeur de littératures francophones dans le secondaire français : vers quelles compétences interculturelles pour les classes plurilingues ?

Diane Schwob

► To cite this version:

Diane Schwob. Être enseignant-passeur de littératures francophones dans le secondaire français : vers quelles compétences interculturelles pour les classes plurilingues ? . Jean-François de Pietro, Marielle Rispail. L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Pour une didactique contextualisée, Presses universitaires de Namur, pp.245-262, 2014, Recherches en didactique du français, 978-2-87037-851-9. halshs-01347689

HAL Id: halshs-01347689

<https://shs.hal.science/halshs-01347689>

Submitted on 27 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Être enseignant-passeur de littératures francophones dans le secondaire français :
vers quelles compétences interculturelles pour les classes plurilingues ?**

***To be a Teacher-Mediator of Francophone Literatures in French Secondary : Towards
What Intercultural Competences for Plurilingual Classes ?***

Diane Schwob
ESPE Centre Val de Loire
Université d'Orléans
LLL-GORDF

*Article mis à jour le 13/07/2016 en ce qui concerne l'anonymisation des prénoms,
améliorée en vue de préserver les informations catégorielles pertinentes.*

Résumé

Quelles compétences interculturelles développe-t-on au lycée par l'étude de textes littéraires francophones dans une classe ordinaire composée d'élèves plurilingues ? L'étude présentée ici se fonde sur des données rassemblées par des techniques de collecte variées au sein d'une recherche-action effectuée durant l'année 2004-2005 dans une classe de 32 élèves de 2^e générale (15-16 ans) d'un lycée de centre-ville orléanais, et caractérisée par une bipartition entre les options Mesures-Physique-Informatique et Arabe Langue Vivante III. Le dispositif didactique de lecture littéraire des textes francophones que nous proposons relève d'une didactique des lettres contextualisée : celle-ci devrait, à nos yeux, se fonder sur une approche socio-didactique reliant l'enseignement des textes littéraires aux pratiques langagières sociales des élèves. Ainsi, la littérature francophone peut devenir un espace de médiation facilitant l'acculturation des élèves aux textes littéraires en même temps que l'interculturalisation du groupe classe.

Abstract

In a multicultural class divided by conflicts, what kind of intercultural skills can we develop through the study of French-speaking heterolingual texts (Grutman, 1996) ? Didactics aimed at a contextualized study of literature and language should be based upon a socio-didactic approach connecting the teaching of literature to the socio-linguistic practices of the pupils. French-speaking literature facilitates pupils' study of literary texts, and the interculturalization of the class as a whole. Our work is based upon a research carried out from 2004 to 2005 in a tenth grade class (Orléans). After an analysis of the specificities of this class, in which half the pupils chose an elective course in computer-aided physics and the other half Arabic as a third foreign language, we describe our method for reading literary texts (Hébert 2003) ; with the help of Kanouté's grid (2002), we investigate its impact upon the pupils and their perception of the linguistic biographies in the class.

Quelles compétences interculturelles développe-t-on au lycée par l'étude de textes littéraires francophones dans une classe ordinaire composée d'élèves plurilingues ? Selon nous, une didactique des lettres contextualisée devrait se fonder sur une approche socio-didactique reliant l'enseignement des textes littéraires aux pratiques langagières sociales

des élèves, et la littérature francophone¹ est un espace de médiation facilitant l'acculturation des élèves aux textes littéraires et l'interculturalisation du groupe classe. Sous sa forme hétérolingue notamment, textualisant le contact des langues – « idiomes étrangers » ou « variétés (sociales, régionales, chronologiques) de la langue auctoriale » (Grutman, 1996 : 72) –, elle pourrait générer dans une classe multiculturelle un rapport spéculaire aux textes.

Une recherche mixte à visée descriptive

L'étude se fonde sur des données rassemblées par des techniques de collecte variées au sein d'une recherche-action effectuée durant l'année 2004-2005 dans une classe de 32 élèves de 2^e générale (15-16 ans) d'un lycée de centre-ville orléanais, classe dont nous avons la charge comme enseignante de Lettres².

L'observation participante *in situ* nous donne accès aux interactions orales et comportements des élèves en classe³. Nous évaluons les effets du dispositif mis en place par l'analyse de 32 fiches-réponses anonymes des élèves à un questionnaire de fin de séquence. Nous disposons également de leurs productions : écrits d'invention, comptes-rendus de lecture individuels, synthèses réalisées en groupes. Outre des analyses statistiques sur le groupe, ces données permettent l'étude de cas témoins suivis sur cinq mois (septembre-fin janvier, la séquence tenant dans le mois de janvier). Vu la taille restreinte de l'échantillon analysé, notre perspective est qualitative.

Contexte de l'étude : une classe plurilingue et multiculturelle

La contextualisation de l'enseignement des Lettres étant déterminante pour notre propos, nous analyserons d'abord le public et notamment ses choix optionnels linguistiques, qui semblent avoir cristallisé une atmosphère conflictuelle en classe, avant d'évoquer le cadre théorique dans lequel s'insère notre action.

16 élèves ont choisi l'option Mesures Physique Informatique (MPI), propre à les orienter vers une 1^{re} scientifique. Pour les 16 autres, l'arabe Langue Vivante 3 (LV3), s'ajoutant à deux autres langues vivantes, les destinait à des filières plus linguistiques et littéraires.

Langues apprises en classe

Tous les élèves apprennent l'anglais, 30 en LV1, 2 en LV2 ; 27 apprennent l'espagnol, 26 en LV2, 1 en LV1. Ces choix, les statistiques ministérielles de 2005 (Direction de l'évaluation et de la prospective, 2006 : 129, 133, cf. tableau ci-dessous) le confirment, suivent les régularités du marché aux langues scolaire en 2^e, excepté pour l'arabe, étudié par 50 % des élèves de la classe observée, alors qu'en 2010 seulement 217 établissements du secondaire (Agence France Presse, 2011) enseignent cette langue, pourtant la deuxième langue usuelle en France, reconnue en 1999 « langue de France » par la *Charte des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe*.

1 Pour le choix de ce terme qui fait débat, nous suivons Chaulet-Achour (2006 : 15).

2 Nous en faisons l'analyse au sein d'une thèse en voie de s'achever.

3 Le dispositif a été mis en place pour remédier à une situation initialement imprévue : l'observation diagnostique des interactions fut stricto sensu non armée ; nous en avons gardé trace par la prise de notes journalière des événements saillants de la classe.

Langue étudiée	en LV1		en LV2		en LV3		Langue ancienne	
	PE	MN	PE	MN	PE	MN	PE	MN
Anglais	30 E = 93,95%	90,92%	2 E = 6,25%	9,14%				
Espagnol	1 E = 3,12%	0,62%	26 E = 68,07%	70,30%				
Allemand	1 E = 3,12%	8,21%	3 E = 9,37%	14,69%				
Russe			1 E = 3,12%	0,69%				
Arabe					16 E = 50%	0,27%		
Latin							1 E = 3,12%	4,40%

Tableau 1 : Les langues étudiées en classe en regard de la moyenne nationale en 2005⁴

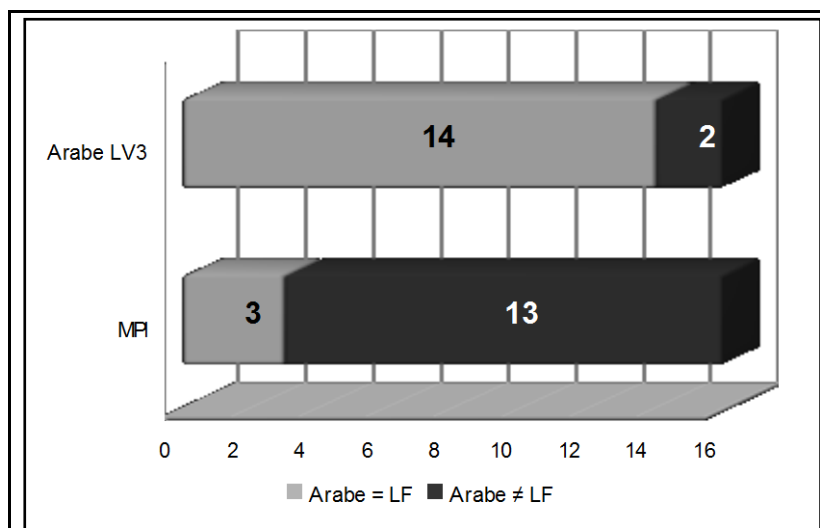
Quelles motivations président aux choix des options linguistiques ? Pour le « doublet gagnant » anglais LV1 / espagnol LV2 (Centre Alain Savary, 2003 : 7) – qui s'impose entièrement dans le groupe MPI, de façon plus partagée dans l'autre groupe –, Derégnaucourt note le rôle d'un pragmatisme à long terme chez les parents, privilégiant « les possibilités de communication et d'opportunités professionnelles » (2011 : 30).

Au latin et à l'allemand, s'associent des stéréotypages épilinguistiques (Forlot, 2009 : 79) : l'allemand se choisit en partie en vertu d'un pragmatisme à court terme « visant à offrir aux enfants une classe [...] d'un meilleur niveau » (Derégnaucourt, 2011 : 39).

Quant à l'arabe, selon Levallois (2009 : 7), c'est en option LV3 « qu'on trouve le plus d'élèves n'ayant pas d'attache familiale avec les pays arabes ». Dans notre classe, l'arabe est langue scolaire mais pas langue familiale (LF) pour Emmanuelle L.⁵ et Eloïse ; 13 autres arabisants sont issus du Maghreb et Antoine, d'Égypte. Pour lui et pour Margaux, l'arabe dialectal est langue de la mère mais pas du père ; il est la langue du père pour Sabrina.

4 Dans ce tableau, *PE* est l'abréviation de : « population étudiée » ; *MN* de « moyenne nationale », et *E* de « élève ».

5 Les noms des élèves sont anonymés par des pseudonymes respectant les connotations socio-culturelles des prénoms pour préserver les informations catégorielles (Mondada, 2002 : 52).



Graphique 1 : Choix optionnels (MPI / Arabe LV3) et statut de l'arabe

De fait, dans les familles plurilingues, le choix de l'arabe se fait entre affectivité et pragmatisme (Derégnaucourt, 2011 : 31). Les motivations déclarées par les élèves sont plurielles – culturelles, professionnelles, identitaires, religieuses, voire « négatives », poussant à choisir la langue « la moins difficile parmi [celles] qu'on doit apprendre » (Sabhan Al-Baidhawe, 2007 : 248) ; l'entretien avec l'enseignante d'arabe de notre classe souligne les motivations culturelles, identitaires et « négatives »... Facile, l'arabe scolaire ? L'épreuve actuelle du baccalauréat, orale, se prépare sur textes en arabe standard et non plus dialectal depuis 1994, en graphie arabe et non plus latine depuis 2000⁶. Or, la majorité des candidats de l'ancienne épreuve ne lisent pas l'alphabet arabe, et ces évolutions accentuent le décalage entre cultures familiale et scolaire : l'arabe standard n'étant « la langue maternelle de personne », « c'est [...] comme si on rendait obligatoire le latin [pour] évaluer le français » (Caubet citée par Auffray, 1999).

Réseaux affinitaires et stéréotypage communautaire

Les relations entre élèves, en début d'année, se caractérisent par des dissensions émergeant dans le groupe arabisant et entre les deux grands groupes optionnels.

Concernant le groupe arabisant, la représentante des parents d'élèves relaie au conseil de classe les doléances de Pauline L. L'enseignante d'arabe confirme que la présence de Pauline L., non-native, à son cours, a été déclarée illégitime par Sabrina. D'après un échange oral avec deux autres arabisantes, Margaux et Eloïse, celles-ci sont aussi mises à l'écart pour les mêmes raisons.

L'instauration d'un plan de classe en début d'année confirme l'existence de mini-réseaux affinitaires exclusifs : Faiza refuse de s'asseoir près de Margaux. Une fois voisines, les jeunes filles s'ignorent : en fin de semestre, quand je constate l'absence de Margaux, Faiza fait rire ses camarades en demandant avec une visible bonne foi : « c'est qui, Margaux ? ».

L'entretien avec l'enseignante d'arabe fait ressortir une « frustration » chez certains des natifs face à la réalité de l'arabe scolaire, plusieurs d'entre eux, qui s'espéraient experts dans une langue familiale étudiée en classe, ayant affirmé qu'ils s'attendaient à un

6 L'arabe classique, modernisé au XIX^e s., donne naissance à l'arabe standard, langue de l'écrit distincte des dialectes.

apprentissage plus facile. Cette représentation fantasmatique de la langue enseignée n'est pas sans évoquer les représentations convergentes des langues du Maghreb chez certains migrants, pour qui celles-ci ne font qu'« une seule langue avec quelques variations lexicales ou accentuelles » (Biichlé, 2010 : 17); « dans certains cas extrêmes, les enquêtés nient même la différence entre arabe dialectal et littéraire ». Ces représentations peuvent viser « la manifestation [...] d'une identité supra-locale, [...] arabe et/ou musulmane » (*id.*), s'intégrant ainsi à des stratégies identitaires ; « chaque déclaration, dans un contexte donné, pourrait donc correspondre à l'actualisation d'une facette identitaire destinée à s'identifier à un groupe symbolisé par une langue, ou à produire de l'altérité envers d'autres agrégats sociaux également symbolisés par des langues » (*ibid.* : 21).

La prise de conscience d'une distance entre arabe scolaire et arabe familial peut donc être un tournant dans la biographie langagière de certains natifs. Cette frustration a-t-elle alimenté l'opposition violente à la présence de Pauline L. au cours d'arabe ? D'après son enseignante, Pauline L. a les meilleurs résultats en arabe. Contredisant le mythe prégnant du natif (Dabène, 2002 : 14), les écarts d'expertise entre les natifs et cette non-native accentueraient ainsi le décalage ressenti entre langue familiale et langue scolaire. En outre, seule Pauline L. a choisi le russe, réputé difficile, en LV2. Quant à Margaux, plus isolée que Eloïse, elle est seule à combiner l'allemand et le latin, associés à l'excellence scolaire.

Dans le grand groupe classe, les signes de mésentente existent aussi avec, au premier trimestre, des incidents indiquant une tendance à durcir la différence optionnelle en frontière culturelle.

À l'instauration du plan de classe, un autre voisinage est refusé, entre Emmanuelle L. (MPI) et Hanane (Ara LV3). Un cours est perturbé par une altercation entre Abdelaziz (Ara LV3) et Thibault (MPI), qui l'expliquent par un sentiment d'insécurité linguistique en français chez l'un, la propension à railler ses maladroitness chez l'autre. En outre, les stéréotypes entravent en partie le déchiffrement du code linguistique et littéraire. Lors d'un questionnement sur l'emploi des majuscules pour les noms de nationalité, Ghania exprime une confusion entre origine et nationalité, Raja met en avant le critère du sang.

Abordant l'*Histoire des Treize* de Balzac, les élèves cherchent le sens symbolique du chiffre pour définir un horizon d'attentes. Sabrina (Ara LV3), tournée vers ses camarades d'option, leur raconte la Cène avec ces mots : « les Français croient que... », dans un amalgame entre *Français* et *chrétiens* qui semble exclure les musulmans de la nationalité française. Selon Aissaoui & de Souza (2008 : 24), les enquêtes confirment la fréquence d'une étroite relation entre langue, identité et religion, « ce sentiment d'appartenance à la langue-culture du pays » n'étant « pas toujours lié au degré de connaissance ou à la pratique réelle de celle-ci par les jeunes Maghrébins ». Dès lors, certains se catégorisent comme *Français* et *Arabes*, identités assignées auxquelles ils semblent associer des caractéristiques corollaires. La didactique des langues le montre, la compétence culturelle fonctionne à partir de *représentations partagées*. Ces « modalités d'appréhension et de décodage de la réalité », qui « tendent par essence au figement [...] participent à des *idéologies* » constituant « l'imaginaire communautaire » (Boyer, 2001 : 334-336).

Dans la classe, ce stéréotypage communautaire, selon des phénomènes d'auto- et d'hétéro-représentations stéréotypiques (*id.*), est coconstruit par les communautés en présence. Lors d'un cours sur l'éloge et le blâme, Thibault (MPI), inspiré par la barbe d'Abdelaziz (Ara LV3) ou par des échanges antérieurs, lui lance : « toi, je suis sûr que tu

ferais l'éloge d'un terroriste ! », Abdelaziz réplique : « pour être terroriste, il faut être intelligent ! ». Cette situation illustre comment les assignations identitaires auxquelles les jeunes Maghrébins sont exposés les renvoient, quel que soit « le sentiment identitaire individuel [...], à une "arabité" », voire « à une "islamité", essentialisée et souvent dévalorisée » (Zirotti, 2006 : 5).

On risque alors un phénomène de « double clôture » qui combine « deux dispositifs de catégorisation sociale », l'un interne au groupe, qui « offre les ressources de la fermeture sur une identité civilisationnelle, culturelle, nationale, religieuse, en la construisant positivement, éventuellement en opposition et en réaction », et l'autre, externe et éventuellement négative (Zirotti, 2006 : 5).

Dans sa complexité, cette « gamme d'attitudes ou de gestes négatifs qui font référence à l'appartenance ethnoculturelle » – « plaisanteries, dénigrement, intimidation [...], évitement, hostilité passive » (Kanouté, 2003 : 10) –, avec son cortège de malentendus, nous amène à reconnaître l'existence d'une ethnicité omniprésente dans le cadre scolaire (Lorcerie, 2010 : 17). Émergeant du champ de la sociologie nord-américaine, le concept d'ethnicité manifeste que « les catégories ethniques ne sont pas un reste du passé », mais « une (re)construction contemporaine marquant et fixant des places dans l'ordre de la domination », et il permet de réfléchir à la construction des « frontières des groupes » (Dhume, 2009 : 19-20).

Stratégies identitaires : des élèves aux auteurs

Selon la psychologie interculturelle, le processus de construction de l'identité s'effectue via l'acculturation qui entraîne la « *transformation* des systèmes culturels en présence » (Belkaïd & Guerraoui, 2003 : 126) et pousse le sujet à des réajustements. En particulier, le modèle de Kanouté, propice selon nous à la recherche des signes d'une « interculturation » (Clanet, 1990) dans la classe, envisage la construction identitaire de tous, « les profils d'acculturation, pour les élèves d'origine immigrante », comme « les profils "acculturateurs", pour les élèves assimilés au groupe majoritaire » (Kanouté, 2002 : 171).

L'acculturation se décline en plusieurs modes (Berry *et al.*, 1989) : l'*intégration* opère une synthèse des cultures ; par la *marginalisation*, le sujet prend ses distances vis-à-vis de la culture d'origine sans adopter celle du pays d'accueil ; l'*assimilation* renie les codes de la culture d'origine pour mieux s'approprier ceux de la culture d'accueil ; la *séparation*, repli sur la culture d'origine, entraîne le rejet de la culture d'accueil. Par l'*individualisme* enfin, sans les renier, le sujet met à distance les cultures en présence pour mieux se définir comme individu. Envisager les mini-réseaux affinitaires à tendance exclusive de la classe et leur évolution à la lumière de ces stratégies concernant deux thèmes, l'amitié et l'apprentissage de langues nouvelles, peut s'avérer éclairant. En début d'année, la ligne de conduite de Sabrina pourrait signifier que, à ses yeux, l'origine culturelle d'une personne devrait orienter sa biographie langagière, excluant l'apprentissage de certaines langues ; et pour Eloïse et Hanane, Margaux et Faiza, il semble que l'origine culturelle de la personne avec qui l'on est ami soit déterminante, jusqu'à l'évitement des relations en cas d'origines différentes. Ces comportements indiqueraient donc des stratégies séparatrices.

Dans un tel contexte, ne serait-il pas bienvenu d'étudier la textualisation des « constructions identitaires » reliées à des « stratégies d'émergence » (Halen, 2001) chez bien des auteurs francophones qui, sans pour autant être migrants, vivent une situation de

contact diglossique des langues-cultures ? La typologie des écrivains francophones de Caitucoli traduit en termes stylistiques ces enjeux identitaires : « quatre "styles" » correspondent selon lui à « des attitudes spécifiques face à la norme », permettant à l'écrivain de se situer ou non dans le « groupe de référence » (Caitucoli, 2004 : 14-15). Le style conjonctif ou normatif manifeste un « respect scrupuleux de la norme littéraire du moment ». Son opposé est le style disjonctif, « original ». La non-conjonction est ce « style fautif »⁷ par lequel, « en refusant le principe hiérarchique de la normativité, l'écrivain oublie les leçons de l'école » (*id.*, 2004 : 16).

Un quadruple pari

Dans la partie qui suit, nous examinerons les hypothèses à l'origine du dispositif mis en place : à partir des données détaillées ci-dessus, concernant le contexte et la construction identitaire des élèves, nous avons fait un quadruple pari.

1) L'insistance des élèves sur leurs différences culturelles était-elle à penser dans le cadre d'interactions, selon un processus variable selon les circonstances ? « La différence culturelle à l'école se manifeste de façon discontinue, activée par les acteurs selon les situations et objet d'un mouvement contraire permanent de censure et de soulignement » (Payet, 1995 : 74). La vision interactive et dynamique de l'identité psychoculturelle ouvre alors la voie d'une remédiation.

2) Comment alors, désireuse de « défaire les identités fétiches », « changer de terrain [...] pour tenir une parole autre, [...] parole d'un hors-lieu ou d'un non-lieu, [...] non prise dans un réseau de mémoire, de discours et de ressentiments » (Robin, 1994 : 215) ? La lecture de textes francophones hétérolingues pouvait amener les élèves à dépasser les oppositions binaires, à réfléchir aux rapports entre norme et variation, à penser l'écart entre langues scolaires et familiales, sans mettre en jeu leur face et leur expertise linguistique.

3) À nos yeux, la découverte de biographies langagières d'écrivains peut instaurer un rapport spéculaire favorisant un retour réflexif de l'apprenant sur la sienne propre. Nous les abordons donc à la fois dans la perspective de la didactique des langues étrangères et dans celle de la didactique de la lecture en langue de scolarisation – « les deux touchent aux questions identitaires », l'une étudiant comment « l'intériorisation d'une langue affecte la personnalité », et l'autre, « comment les expériences de lecture d'une œuvre littéraire reconfigurent la manière de voir le monde et la langue elle-même » (Bemporad, 2010 : 69).

Grâce à la biographie langagière, on considère « le sujet du langage non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le *sens* de celles-ci » (Molinié, 2006: 9). Les biographies langagières, donnant sens au répertoire langagier de l'élève comme de l'écrivain, peuvent donc aider à repenser « des cheminements existentiels dans lesquels la dimension migratoire, le rapport à l'autre, à l'altérité, aux contextes sociaux objectifs ou aux espaces fantasmés qui cristallisent certaines revendications identitaires sont prégnants » (Blondeau, Allouache & Salvadori, 2012).

4) Le contexte spécifique d'enseignement du français de cette classe plurilingue et multiculturelle, une fois pris en compte, pourrait devenir un atout au service d'apprentissages différents.

Le dispositif didactique : s'acculturer à la littérature et à la classe

Un corpus littéraire francophone⁸ et /ou hétérolingue

Dans notre dispositif, la littérature francophone se découvre via huit extraits de textes littéraires étudiés en classe et quatre romans à lire à la maison.

Séance, auteur, extrait	Langue d'écriture	Genre & stratégies identitaires
Séance 2 ⁹ Maillet, A., Acadienne « Le Recensement » <i>in La Sagouine</i> , 1971	Texte hétérolingue : variation phonétique, lexicale, morphologique, syntaxique. Style non-conjonctif.	Examen d'identité aporétique. Stratégie séparatrice en réponse aux tentatives assimilatrices ?
Séance 3 Chamberland, P., Québécois <i>Un parti-pris anthropologique</i> , 1983	Français standard (FS).	Biographie d'un écrivain non-conjonctif. Stratégie d'assimilation puis de séparation.
Séance 6 Charles, J.-C., Haïtien « Francophonie, yes », 1985	FS.	Manifeste littéraire variationniste. Éléments de biographie langagière. Stratégie individualiste.
Séance 7 Depestre, R., Haïtien « Libre éloge de la langue française », 1993	FS.	Manifeste littéraire variationniste. Stratégie intégratrice.
Séance 8 Dadié, B., Ivoirien <i>Climbié</i> , 1956	Texte hétérolingue (FS majoritaire). Variation lexicale. Représentations stéréotypiques du français de Côte-d'Ivoire attribuées au colonisateur.	Parodie de manifeste puriste. Mise en scène d'une situation de diglossie et d'une stratégie d'assimilation coloniale.
Séance 9 (A) Senghor, L. S., Franco-Sénégalais « Le français, langue de Culture », 1964	FS.	Manifeste interculturel. Stratégie intégratrice.
Séance 9 (B) Zulficar, M., Egyptien Extrait de <i>La Revue du Caire</i> , 1938	Texte hétérolingue (FS majoritaire). Variation lexicale (arabe).	Manifeste interculturel. Éléments de biographie langagière collective. Stratégie assimilationniste puis intégratrice.

8 *Stricto sensu*, Senghor et Maalouf sont des écrivains français.

9 Nous ne présentons ici que les séances consacrées à la découverte des auteurs du groupement de textes.

Séance 10 Maalouf, A., Franco-Libanais <i>Les Identités meurtrières</i> , 1998	FS.	De la biographie langagière à l'examen d'identité. Stratégie intégratrice.
--	-----	--

Tableau 2 : Caractéristiques des extraits présentés dans le groupement de textes

L'étude des extraits vise à sensibiliser les élèves à la thématique de la variation, pour développer des connaissances sur les langues et le français dans le monde. Dès la séance 2, les élèves découvrent le texte de Maillat, au style non-conjonctif. Ils lisent des textes plus discrètement hétérolingues aux séances 8 et 9B (Dadié puis Zulficar) ; presque tous les autres auteurs, même en français standard, défendent une écriture variationniste.

En outre, ces textes expriment diverses stratégies identitaires. La Sagouine cherche une identité acadienne irréductible aux autres par négations successives (« je vivons en Amarique, ben je sons pas des Américains »), mais l'Acadie n'est pas « dans les livres de Jos Graphie » : la stratégie séparatrice répond à un déni d'existence. Dadié ironise sur la proscription des dialectes à l'école, stratégie d'assimilation coloniale. Chamberland, dans sa biographie d'écrivain non-conjonctif, enchaîne stratégie d'assimilation puis de séparation : « j'allais donc devenir un poète canadien-français... Il m'a fallu tout désapprendre »... Selon Zulficar, l'écrivain égyptien, d'abord tenté de s'assimiler, décide de « garder [son] orientalisme », quitte à écrire en français pour « rendre le charme de l'Égypte accessible à tous ». Chez Charles, l'écrivain, individualiste, est d'abord libre de ne pas obéir aux injonctions normatives : « je veux pouvoir [...] lui dire que je n'aime qu'elle parce que c'est vrai, la tromper avec d'autres langues parce que ça fait partie de ma vérité, de l'Histoire qui m'a été donnée et dans laquelle je me débats comme je peux ». Quant à Maalouf, il décrit une stratégie intégratrice détachée de la thématique de l'écriture : « je fouille ma mémoire pour débusquer le plus grand nombre d'éléments de mon identité, je les assemble, [...] je n'en renie aucun ». Le reste des auteurs du groupement développe une stratégie intégratrice dans le cadre de manifestes littéraires interculturels, tel Depestre : « laissez-moi apporter les petites lampes / créoles des mots [...] qui savent coudre les blessures au ventre de la langue française » ; pour Senghor, si les écrivains de la négritude sont « aussi libres à l'intérieur du français que dans [leurs] langues maternelles », « il n'est pas question de renier les langues africaines ».

Deux textes s'apparentent en outre au genre de la biographie langagière ou en comportent des éléments. Celui de Maalouf, se représentant entre deux langues-cultures, arabe et française, en est une, et Zulficar décrit les écrivains francophones d'Égypte entre français, arabe classique et dialectal. Enfin, la séquence s'ouvre et se ferme sur un examen d'identité, celui de la Sagouine, aporétique, contrastant avec celui de Maalouf, intégrateur, qui, « en effectuant des réappropriations sélectives [...] parmi les identifications et les symboles disponibles » donne la formule de la gestion identitaire espérée chez les élèves, qui rend « possible l'interaction sujet-autrui » (Camilleri *et al.*, 1990).

En lecture cursive, chaque élève sélectionne un titre parmi les quatre romans hétérolingues listés ci-dessous, axés autour du thème des identités.

Auteur	Thème des identités	Hétérolinguisme
Amari, C., Algérien <i>De Bonnes Nouvelles d'Algérie</i> , 1998.	Vision polyphonique de l'Algérie contemporaine et des événements terroristes.	FS majoritaire. Variation lexicale rare (arabe).

Chraïbi, D., Franco-Marocain <i>La Civilisation, ma mère !</i> , 1972.	Évolution de la mère du narrateur entre tradition et modernité.	FS majoritaire. Variation lexicale rare (arabe).
Maalouf, A., Franco-Libanais <i>Le Rocher de Tanios</i> , 1993.	Quête des origines, entre deux figures du père et plusieurs cultures.	FS majoritaire. Variation lexicale fréquente (arabe).
Sow Fall, A., Sénégalaise <i>Le Jujubier du Patriarche</i> , 1998.	Quête des origines, entre deux systèmes familiaux liés à deux clans adverses qui se réconcilieront.	FS majoritaire. Variation lexicale fréquente (wolof).

Tableau 3 : Caractéristiques des quatre œuvres intégrales à découvrir en lecture cursive

De l'identification à la distanciation : activités pour une lecture littéraire

En sélectionnant librement une lecture cursive et un des auteurs du corpus sur lequel faire des recherches au Centre de Documentation et d'Information du lycée (CDI), les élèves effectuent un premier positionnement. Outre les lectures analytiques et débats sur textes en classe, la séquence instaure des activités écrites : production d'un compte-rendu individuel des romans lus en lecture cursive, puis, en groupe, de critiques collectives par la réécriture à l'aide de pairs.

Notre démarche, visant à engager l'élève comme personne unitaire dans l'activité de découverte littéraire, s'inspire du concept des littératies multiples qui « renvoie aux différentes façons de lire, d'écrire et de parler qu'un élève adopte dans les différentes sphères socio-culturelles où il évolue (personnelle, communautaire, scolaire) » (Hébert, 2007 : 21). Elle relève donc d'une approche intégrée de la lecture visant une acculturation à la lecture littéraire en favorisant, par la socialisation autour des textes via la pratique raisonnée des débats en classe, le développement de compétences de lecture littéraire, évoluant dialectiquement de la lecture identificatoire à la lecture distanciée (Picard, 1986). La lecture identificatoire permet à l'élève acculturateur ou en processus d'acculturation de se projeter dans les récits d'identité, pour faciliter une médiatisation sereine de son rapport à ses propres stratégies identitaires et à celles des autres. Puis, l'échange en groupe, succédant aux pratiques individuelles de lectures cursives et d'élaboration des comptes-rendus de lecture, devrait générer une distance par rapport à la lecture identificatoire, car « dans le cadre d'une pédagogie transactionnelle, commenter un texte littéraire » relève « d'un haut degré d'interdiscursivité » (Hébert, 2007 : 29-30).

Lire des textes hétérolingues : pour quelles compétences interculturelles ?

Nous chercherons à les identifier en examinant les positionnements des élèves face aux textes lus, tels qu'ils apparaissent via leurs réponses anonymées à un questionnaire.

Positionnements initiaux

Ceux-ci s'expriment en réponse à la question ouverte « Quel auteur francophone aviez-vous choisi d'étudier au CDI ? Pourquoi ? ». En effet, en début de séquence, le choix des sujets de recherche sur auteurs francophones au CDI permettait un premier positionnement. Il n'est pas motivé chez 9 élèves. Un autre groupe de 10 désire mieux connaître l'auteur choisi en lecture cursive. 4 élèves saisissent l'occasion de découvrir des auteurs également présents au sein du groupement de textes distribué dès le début de la

séquence. Pour 14 des élèves restants, l’auteur s’efface derrière son aire d’appartenance : 5 font le lien entre les origines de l’écrivain et les leurs – « il est du Maroc tout comme moi ». 9 invoquent des représentations favorables sur le pays sans en être natifs : « les Québécois [...] sont des gens très accueillants et chaleureux ».

	Amari	Chraïbi	Chamberland	Maalouf	Senghor	Zulficar	Total
Lecture cursive		1		4			5
Groupe ment de textes				1	1	2	4
Pays	2	2	5		1	4	14
NSP	4	1	2			2	9

Tableau 4 : Motivations déclarées à l’origine des choix de recherches au CDI

Une autre question ouverte abordait le choix des lectures d’œuvres intégrales : « Selon quels critères avez-vous choisi votre lecture cursive ? ». Selon les déclarations des élèves, outre 9 choix non motivés, elle se décide, dans 6 cas, sur des critères d’origines : « Chawki Amari est un auteur francophone algérien, et je suis moi-même algérienne, c’était un point commun ». 6 élèves fondent leur sélection sur la facilité escomptée de l’œuvre, 18 sur des critères littéraires (notamment l’intrigue des récits et leurs registres). Cette question a inspiré des réponses assez développées aux élèves, qui ont quelquefois énuméré plusieurs critères de choix, ce qui explique les chiffres ci-dessous :

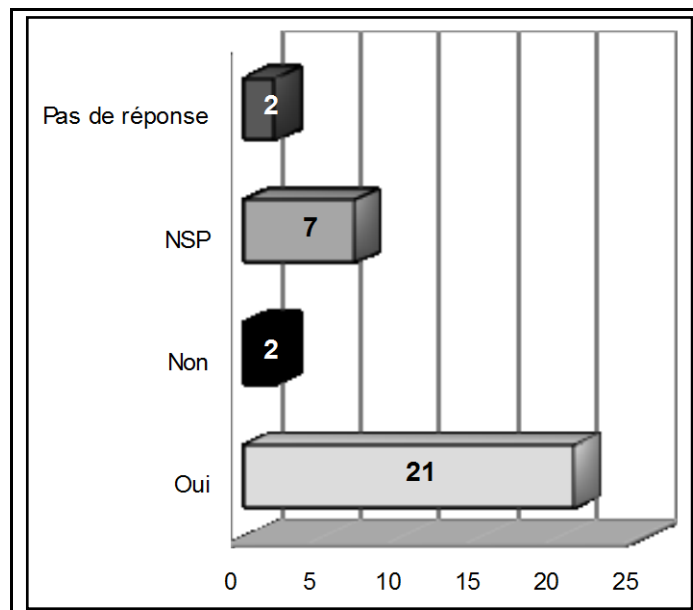
	Amari	Chraïbi	Maalouf	Sow Fall	Total
Facilité	1	3	1	1	6
Hasard			1	2	3
Littéraires (intrigue, registres)	5	4	5	4	18
NSP		1	3	1	5
Origines	4	2			6

Tableau 5 : Motivations déclarées à l’origine des choix des lectures cursives

Langue et identité : des figures francophones de référence ?

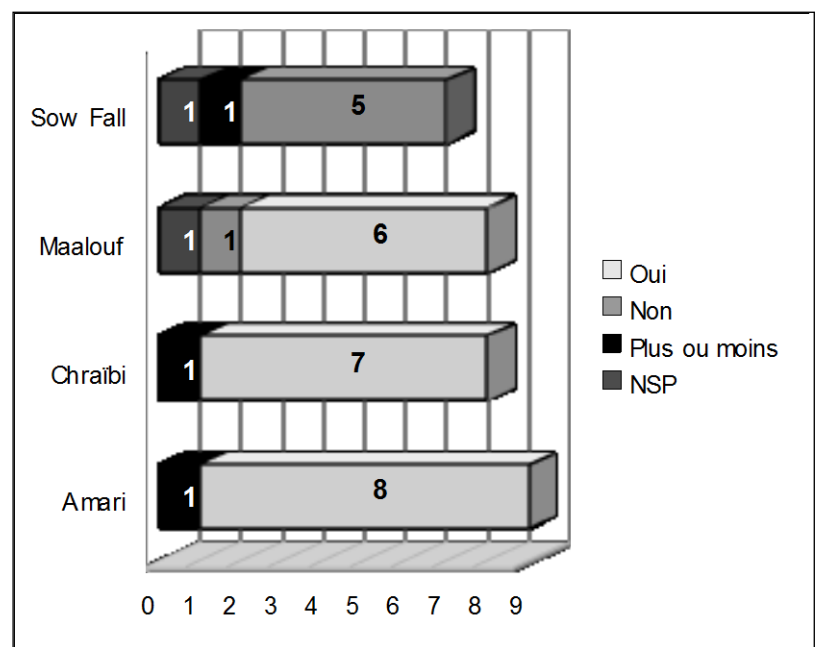
En nous appuyant sur leurs réponses à d’autres questions du questionnaire anonyme, nous avons également voulu découvrir l’appréciation par les élèves de la variation dans les textes étudiés. Ainsi, la question « Appréciez-vous l’introduction de mots étrangers dans les textes ? Pourquoi ? » permet de réfléchir à l’appréhension sociolinguistique de la langue

par les élèves : 21 affirment apprécier la présence de mots étrangers¹⁰ dans un texte.



Graphique 2 : Réception des emprunts non intégrés

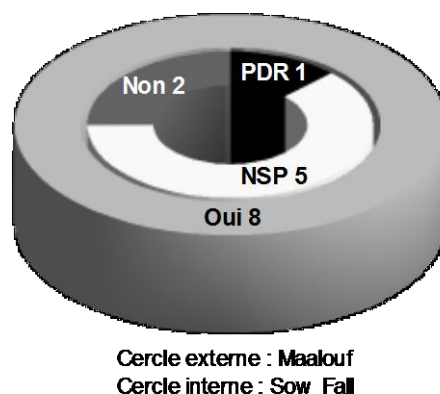
Quant à la réception des lectures cursives, elle est contrastée, les réponses à cette partie du questionnaire montrant une majorité d'appréciations positives, sauf pour Sow Fall. En effet, à la question « Avez-vous été pleinement satisfait du livre que vous aviez choisi de lire », les réponses se répartissent ainsi :



Graphique 3 : Réception des œuvres intégrales découvertes en lecture cursive

¹⁰ Nous développons les modes de constitution du corpus des emprunts non intégrés et les critères de leur définition en tant que xénisme, pérégrinisme ou emprunt intégré dans Schwob, 2014 a.

Ce sont par ailleurs les lecteurs de *Sow Fall* qui sont peu favorables à la présence de mots étrangers dans un texte comme le confirme le graphique ci-après qui illustre les réponses des lecteurs de Maalouf et *Sow Fall* à la question : « Appréciez-vous l'introduction de mots étrangers dans un texte ? »¹¹ :



Graphique 4 : Réception des emprunts non intégrés
dans les romans de Maalouf et Sow Fall lus en lecture cursive

Cette conjonction entre l'appréciation de la présence de mots étrangers et la réception des textes semble pourtant paradoxale, dans la mesure où le décompte des emprunts non intégrés chez Maalouf et Sow Fall révèle que sur environ 210.000 caractères des deux romans, leur nombre est identique : 90 mots wolofs chez Sow Fall, 90 termes arabes chez Maalouf. Toutefois, Maalouf traite l'emprunt en terme supposé inconnu du narrataire de référence : sa glose, réalisée explicitement ou par des synonymes cotextuels, fréquente et souvent longue (en moyenne 4 lignes par emprunt), suit immédiatement le mot ; qui plus est, sa pratique glossairistique comporte presque toutes les rubriques d'un article lexicographique, depuis l'acception du terme jusqu'à l'ébauche d'un bilan bibliographique recensant des ouvrages où il apparaît. Son traitement des emprunts est donc plutôt exoréférentiel, visant un lecteur exogène. Sow Fall, en revanche, tendrait plus vers un traitement endoréférentiel de l'emprunt : les gloses infrapaginales, hors diégèse, exigent du lecteur qu'il interrompe sa lecture ; plus courtes (en moyenne, 0,69 lignes par emprunt), plus rares, elles contiennent peu de rubriques par rapport au modèle de l'article lexicographique : l'acception, que l'on pourrait attendre en priorité d'un glossaire des emprunts, n'y est en rien systématique.

Cette brève comparaison des pratiques glossairistiques¹² ouvre la piste d'un accompagnement spécifique de la lecture des textes hétérolingues pour optimiser leur réception par les élèves.

L'attitude des élèves face aux emprunts peut d'ailleurs révéler des jugements stylistiques, certains privilégiant le purisme, d'autres un style non-conjonctif. En fin de

¹¹ Dans ce graphique, *PDR* est l'abréviation de « Pas de réponse ».

¹² L'intérêt du modèle de l'article lexicographique pour une glossairistique comparée et une analyse plus détaillée de la représentation de ses rubriques chez les auteurs du corpus sont développés de façon plus approfondie dans Schwob, 2014 b.

séquence, Maalouf et Maillet, souvent corrélés de façon oppositive, ressortent du classement par ordre de préférence des auteurs du groupement : ceux qui mettent Maillet au premier rang placent Maalouf en dernier... et vice-versa, à l'instar de Thibault – comme en témoigne le tableau renseigné par ses soins :

n° de texte	1	2	3	4	5	6	7	8	9
nom de l'auteur	Denise Brahimi	Antonine Maillet	Paul Chamberland	Jean-Claude Charles	René Depestre	L. Sédar Senghor	Bernard Dadié	Mohamed Zulficar	Amin Maalouf
votre classement	4	9	8	7	3	5	6	2	1

Tableau 6 : Classement des choix de Thibault

Il justifie ainsi ses choix : « le texte que j'ai le mieux aimé étudié [*sic*] est celui d'Amin Maalouf car il est selon moi le mieux écrit. [...] Le texte que j'ai le moins apprécié est 'Le Recensement', car c'est une écriture qui se veut mal orthographiée [*sic*] mais qui selon moi n'est pas très intéressante ». L'orthographe, emblème de la norme, sert à qualifier en creux le style francophone non-conjonctif, dont la valeur intentionnelle est perçue (savoir A.1.3.1, Candelier, 2007 : 51¹³). *A contrario*, on notera que, si l'écriture de Maillet est non-conjonctive, Maalouf n'est pas par hasard membre de l'Académie française : son traitement exoréférentiel du xénisme confirme son respect de la norme standard.

Ainsi, les élèves affirment de façon cohérente leur propre rapport à la langue littéraire, entre norme et variation, et leurs déclarations indiquent le développement de compétences métalinguistiques pour une appropriation de la notion de style : selon Antoine, la francophonie « c'est un nouveau genre d'écriture qui modifie mon approche vis-à-vis de la littérature ».

Stratégies identitaires : des auteurs aux élèves ?

Mais la réception contrastée de Maalouf et Sow Fall tient peut-être aussi aux caractéristiques de leurs examens d'identité, genre traité par tous deux, mais dans lequel ils textualisent des stratégies identitaires – les unes réelles, les autres fictives – contrastées. Virginie note que « pour Amin Maalouf cela semble normal [que la nationalité] diffère d'un être à l'autre », alors que la Sagouine « semble effarée de ne pas pouvoir se rattacher à une uniformité ».

En parallèle, les stéréotypages communautaires évoluent. Sous l'effet de représentations erronées, Emmanuelle P., aveugle au cadre spatio-temporel urbain et contemporain du *Jujubier du patriarche*, regrette initialement l'absence d'« illustrations [...], telles que des photos de villages africains ». Lectrice quant à elle du *Rocher de Tanios*, Pauline L. fait état d'un horizon d'attentes déçu : « je m'attendais à des descriptions montrant des paysages chauds, donnant une idée des odeurs ». Cependant, elle estime « qu'une deuxième lecture serait bénéfique », et Emmanuelle L., apprenant à « vaincre ses [...] réticences envers ce qui est différent » (savoir-être 4.1, *ibid.* : 78), juge l'étude de la francophonie utile, « car après c'est à cause d'un tel manque de culture qu'on

13 Pour l'identification de ces éléments, nous nous référons au CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, dans sa version de 2007 (Candelier (éd.), 2007).

n'arrive pas à s'intéresser à des choses étrangères ».

Quant à Abdelaziz¹⁴, il substitue au compte-rendu des *Bonnes nouvelles d'Algérie* un témoignage personnel sur la guerre civile. Certes, la lecture identificatoire échoue à devenir distanciée, mais l'expérience vécue se voit médiatisée. Rédigeant un deuxième compte-rendu, il exprime des hésitations nouvelles, acceptant de suspendre des valeurs (savoir-être 13.2, *ibid.* : 87) qu'il semblait tenté de mettre en avant : les « terroristes [...] savent que cette famille est innocente, mais leurs supérieurs les ont obligés ». Son témoignage initial inspire aux camarades ayant lu le même livre l'idée d'écrire dans un texte symétrique leurs impressions de lecteurs non-natifs d'Algérie ; la centration d'Abdelaziz sur ses origines initie chez eux une décentration (compétence 3, *ibid.* : 40) : cette évolution suggère comment l'acculturation aux textes contribue à l'interculturalisation du groupe.

Quant aux élèves dont l'appartenance à des mini-réseaux exclusifs suggérait des stratégies séparatrices, elles entrent plus volontiers en interaction entre natives et non-natives (savoir-être 9.6.1, *ibid.* : 83) : Faiza a des gestes affectueux pour sa voisine Margaux, Hanane transmet ses devoirs à Emmanuelle L. absente. Hanane affirme désormais le plurilinguisme comme un atout (savoir-être 17.2.3, *ibid.* : 91) via une vision intégratrice de la culture : « cette adhérence [*sic*] aux deux pays, deux langues, [...] me permet d'avoir [...] plusieurs points de vue, deux manières de voir les choses ». Sabrina, décrivant le fait que « des Français apprennent [...] l'arabe » par la métaphore du « pont », propose à Pauline L., encore rejetée par des élèves d'autres classes, de la défendre : sur le sujet de l'amitié et des représentations de la biographie langagière, la stratégie identitaire semble plus intégratrice.

L'enseignant de lettres, un passeur culturel

Certes, « il reste du travail à faire » pour développer le « "vivre-ensemble" à l'école » : « travailler à la déconstruction des stéréotypes négatives », « surveiller les dynamiques de rejet et d'isolement parmi les pairs » (Kanouté, 2002 : 186). Pour une connaissance fine des représentations des langues-cultures, « clé d'une authentique intelligence des échanges » (Boyer, 2001 : 334), la didactique de la langue de scolarisation peut apprendre de la didactique des langues étrangères. Il s'avère néanmoins que l'étude de textes hétérolingues pourrait favoriser l'interculturalisation des classes plurilingues, développer leur regard réflexif sur les biographies langagières sans détourner le cours de Lettres de sa finalité, l'acculturation au langage des œuvres. Une didactique du français contextualisée, passant par l'enseignement de ces textes hétérolingues dont le contexte d'écriture est déterminant, placera alors la réflexion des élèves au cœur de la littérature, puisque, comme le souligne Maingueneau (1993 : 24), « le texte, c'est la gestion même de son contexte ».

Bibliographie

AFP (2011). *Apprentissage de l'arabe. L'école à la traîne*. En ligne : <http://www.langue-arabe.fr/spip.php?article295>

Aissaoui L., & De Sousa, M. (2008). "Etranger ici, étranger là-bas". Le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration en France. *Synergies Monde*, 5, 17-27.

- Auffray, A. (1999). L'arabe dialectal recalé au bac. *Libération*, 30-31 octobre 1999.
- Belkaïd, N. & Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle : le regard de la psychologie culturelle. *Empan*, 51, 124-128.
- Bemporad, C. (2010). Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères : la biographie du lecteur plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA*, 91, 67-84.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology : An International Review*, 38 (2), 185-206.
- Biichlé, L. (2010). Intercompréhension et facettes identitaires : des représentations de migrants maghrébins en France. *Synergies Europe*, 5, 15-22.
- Blondeau, N., Allouache, F. & Salvadori, E. (2012, juillet). Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.
- Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *ELA*, 123-124 (3), 333-340.
- Caitucoli, C. (2004). L'écrivain africain francophone agent glottopolitique : l'exemple d'Ahmadou Kourouma. *Glottopol*, 3, 6-25.
- Camilleri, C. *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Candelier, M. (2002). Une éducation aux langues, aux cultures et à leur diversité. *JDI*, 1555, 58-71.
- Candelier, M. (Dir.) (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : CELV / CE.
- Chaulet-Achour, C. (2006). Qu'entend-on par 'francophonies littéraires' – quels enjeux de transmission ? In Ch. Chaulet-Achour (Coord.), *Convergences francophones* (pp. 9-32). Paris: Belles Lettres.
- Clanet (1990). *L'Interculturel*. Toulouse : PUM.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- DEPP (2006). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : MENESR.
- Derégnaucourt, V. (2011). *Apprendre une langue. Le choix des parents, entre héritage et pragmatisme*. Mémoire de Master 2 recherche en français langue étrangère non publié, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.
- Dhume, F. (2009). Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination... Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques. *Diversité-VEI*, 11, 11-22.
- Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : des "représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Cahiers de l'ACEDLE*, 9 (6), 69-91.

Grutman, R. (1996). Langues étrangères et savoir romantique : considérations préliminaires. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 9 (1), 71-90.

Halen, P. (2001). Constructions identitaires et stratégies d'émergence : notes pour une analyse institutionnelle du système littéraire francophone. *Études françaises*, 2 (37), 13-31.

Hébert, M. (2007). Quelques incidences du concept de « littérature critique » pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2 (1), 19-36.

INRP, centre Alain Savary (2003). *Enseigner les langues vivantes en ZEP et REP*. En ligne : <http://www.inrp.fr/zep2/partheme/fichact/langues.htm>

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 171-190.

Kanouté, F. (2003, mai). L'interculturel en classe. Communication présentée au Colloque Intégration et scolarisation des élèves immigrants, Montréal.

Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire*. Paris: Dunod.

Molinié, M. (2006). Introduction : une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, 6-10.

Levallois, B. (2009). L'enseignement de l'arabe dans l'institution scolaire française. *Langues et cité*, 15, 6-7.

Lorcerie, F. (2010). L'école, la violence, les représentations ethno-raciales. *Diversité-VEI*, 12, 16-19.

Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.

Payet, J.-P. (1995). Cultures, ethnicité, école - tentative de réflexion dans la tourmente. *Migrants-formation*, 102, 74-81.

Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173-182.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Robin, R. (1994). Défaire les identités fétiches. In J. Létourneau (Dir.) & R. Bernard (Coll.), *La question identitaire au Canada francophone. Récits, parcours, enjeux, hors-lieux* (pp. 215-240). Sainte-Foix : PUL.

Sabhan Al-Baidhawe, R. (2007). *La place de la langue arabe en France : l'exemple de la ville de Poitiers* (Thèse de doctorat en sociolinguistique, non publiée, Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis, Saint-Denis).

Schwob, D. (2014 a). Les ethnonymes : des ethnostylèmes révélateurs ? Jalons pour une glossairistique comparée. In *Recueil des résumés. CD-Rom des actes : Actes du 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 51). Paris : Jouve. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801370>

Schwob, D. (2014 b). Personnages en quête de référence(s) dans trois romans hétérolingues en langue française : pour une poétique comparée de la glose. *Fabula-LHT*, 11. En ligne : <http://www.fabula.org/lht/12/schwob.html>

Zirotti, J.-P. (2006). Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation. *Cahiers de l'U*